

LA FILOSOFÍA COMO RELACIÓN

Juan Pablo Álvarez¹

Ciertamente, poder decir algo en quince minutos en una mesa destinada a pensar la filosofía y sus posibilidades de transmisión, es un primer gran desafío. Muchas cuestiones podrían comenzar a asomar y en su asomo ir vinculándose asuntos especulativos, descriptivos y prescriptivos que desafiarían aún más el tiempo. Entre estos asuntos hay uno que, con demasiada frecuencia, insiste en mí y adquiere la forma de pregunta: ¿qué debiera suponer la idea de transmisión en la enseñanza de la filosofía? La respuesta que aparece, no sin menos insistencia, es siempre la misma: se debiera transmitir un deseo que instala, a su vez, la necesidad de nuevos deseos, de nuevas búsquedas. Entre deseo y búsqueda se encamina la sospecha hacia una erótica del saber –tal vez una *erosofía* en vez de *filosofía*– que nos permita completar y extender la que, a continuación vendrá siendo apenas una pequeña introducción al asunto.

Saber en sí y relación con el saber

Desde nuestro nacimiento entramos en un mundo sometido a la obligación de aprender. Nadie se libera de hacerse sujeto sino es apropiándose del mundo. En esta necesidad existen distintos modos de acercarse al asunto. Bernard Charlot en su libro *La relación con el saber* plantea lo siguiente:

“Aprender, esto puede ser adquirir un saber, en el sentido estricto del término, es decir un contenido intelectual (“meterse cosas en la cabeza”, como dicen los jóvenes): es pues aprender la gramática, las matemáticas, la fecha de la batalla de Marignano, la circulación de la sangre, la historia del arte... Pero aprender puede ser también dominar un objeto o una actividad (atarse los cordones, nadar, leer...) o entrar en formas relacionales (saludar a la dama, seducir, mentir...). La cuestión de “el aprender” es pues más amplia que la del saber”.²

¹ Académico investigador y director del Centro de Estudios Filosofía e Infancia (CEFI), Universidad de Valparaíso. Académico de la Universidad de Chile.

² Charlot, B., *La relación con el saber*, Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2008, p.97. Ahora bien, como lo aclara el propio Charlot en una cita: “Por cierto, podemos ampliar la acepción del término saber, hasta hacerlo englobar

Según Charlot, es más amplia en dos sentidos, primero, existen formas de aprender que no consisten en la apropiación de saberes entendidos como contenidos del pensamiento y, en segundo lugar, porque cuando lo que se busca adquirir es propiamente un tal tipo de saber (de contenidos), el que busca no deja de establecer menos relaciones con el mundo, no prescinde de seguir estableciendo relaciones que son finalmente nuevos aprendizajes. Así, el sujeto de saber debe desplegar actividades tales como argumentar, verificar, probar, validar, etc. y todas estas actividades implican una forma de relación con los demás, percibidos ahora como comunidad intelectual.

Podemos decir que buscar el saber es instalarse en un cierto tipo de relación con el mundo, recordando siempre que también existen otros tipos. Por ejemplo, cuando definimos al hombre como un sujeto de saber estamos entrando en conflicto con una pluralidad de otras relaciones que hombres y mujeres mantienen con el mundo. Aún más, cuando la filosofía clásica define la esencia del hombre a través de la Razón, el espíritu, el entendimiento, etc. está presuponiendo una facultad que le permite ser un sujeto puro de saber, en detrimento, por ejemplo, del cuerpo, las emociones y las pasiones.

“Marx, Freud, Nietzsche, Bourdieu, Foucault, y algunos otros nos han enseñado que la ideología, el inconsciente, la voluntad de poder, la dominación simbólica, la voluntad de controlar, vigilar y castigar toman prestados de la Razón sus formas y sus argumentaciones. La Razón constituye una forma de relación con el mundo que es sin cesar reinventada por otras formas, que no dependen de la Razón...”³

El saber es información asumida por un sujeto en la confrontación a otros sujetos, quienes dentro de un lenguaje y un tiempo común han permitido ciertos marcos metodológicos que harán de dicho saber un “producto comunicable”, una “información disponible para otro”.⁴ No hay entonces saber sin una “confrontación personal e

todo lo que se aprende. Se dirá entonces que se sabe nadar o que se sabe mentir, pero se dudará en afirmar que “nadar” o “mentir” constituyen un saber.” En *Ibíd.* p. 149.

³ *Ibíd.* p. 99.

⁴ Charlot rescata unas distinciones de Jean-Marc Monteil, del libro *Dynamique sociale et systèmes de formation*, París, Éditions Universitaires, 1985, donde se ofrece una distinción entre información, conocimiento y saber. La información es un dato exterior al sujeto, se la puede almacenar, “stockear”, en un banco de datos; está “bajo el

interpersonal”, pues todo saber es organizado según relaciones internas de cada sujeto, según la relación del sujeto consigo mismo y según la relación de ese sujeto con otros que co-construyen, validan, controlan y comparten ese saber.⁵

Como sostiene J. Schlanger, en su libro *Una teoría del saber*: fuera de la situación cognitiva no puede haber ningún saber, esto es, no puede haber un saber en sí. “El saber es una relación, un producto, un resultado. Relación del sujeto conocedor con su mundo, producido por la interacción entre el sujeto y su mundo, resultado de esta interacción”.⁶

¿División de saberes?

Pues bien, la idea que el saber es básicamente una “relación”, suele ser percibida e ignorada a la vez por quienes pretenden hacer un inventario empírico de diversos tipos de saberes. La filosofía, por supuesto, no está exenta de ello. Existirá, según algunos, una necesidad de clasificar por especies las distintas formas de los saberes: teórico, práctico, procedimental, científico, profesional, etc. Si bien habría aquí, sostiene Charlot, una intuición justa, pues el saber no existe más que en formas específicas, el error consiste en creer que son las formas específicas de un objeto natural las que se llamarían “saber”, cuando en realidad el saber son formas específicas de relación con el mundo.⁷ Cuando decimos que un saber es práctico lo que queremos decir no es que el saber mismo sea práctico sino que nos referimos al uso que se hace de él en una relación práctica con el mundo. Cuando decimos que un saber es filosófico queremos señalar el uso que se hace de él en una relación filosófica con el mundo.

“Por ejemplo, cuando un ingeniero utiliza un enunciado de física de los materiales, ¿debe hablarse de un saber científico o de un saber práctico? No es

primado de la objetividad”. El conocimiento constituye el resultado de una experiencia personal ligada a la actividad de un sujeto dotado de cualidades afectivo-cognitivas; en tanto tal, es intransmisible, está “bajo el primado de la subjetividad”. El saber, como la información, está “bajo el primado de la objetividad”; pero es información asumida por un sujeto. Desde este punto de vista, es también conocimiento, pero separado “de la envoltura en la cual la subjetividad tiende a instalarlo”. En Charlot, *Op. Cit.*, p. 100.

⁵ *Ibid.* p. 101.

⁶ Schlanger, J., *Une théorie du savoir*, París, Vrin, 1978. Citado en *Ibid.*

⁷ Cfr. *Ibid.* p. 102.

porque el ingeniero lo utilice que el enunciado deja de ser científico. Pero el ingeniero lo utiliza para valerse de él en una práctica. (...) De hecho, este enunciado no es ni científico ni práctico en tanto tal. En tanto tal, es un enunciado, al cual no hay ninguna razón para adjuntarle tal o cual adjetivo. Sin embargo, fue producido en una relación científica con el mundo (con experimentación, validación, por una comunidad, etcétera) y será reconocido como científico por toda persona, instalándose de forma competente en una tal relación con el mundo”.⁸

En otras palabras, lo que aquí es científico o práctico es la relación con ese saber y no ese saber en sí mismo. Todo saber está instalado en relaciones de saber, en una historia construida colectivamente y sometida también a procesos colectivos de validación, transmisión y recreación. Aún cuando la forma más inmediata en que los saberes nos advienen sea bajo modalidad de relaciones epistémicas, los sujetos detrás de dichas relaciones (los científicos, los estudiosos, etc.) no son reducibles únicamente a esas relaciones.

Si todo lo anterior lo pensamos relacionado con la filosofía, ¿a qué tipo específico de relación con el mundo nos referiríamos cuando hablamos de saber filosófico? ¿Qué hacemos los profesores de filosofía para provocar un tipo de relación filosófica con el mundo? O incluso más, ¿puede un profesor de filosofía, que no establece una relación filosófica con el mundo, esperar de sus estudiantes que establezcan una relación filosófica ellos mismos? Si respondemos que sí, ¿cómo ese profesor reconocería que la relación es filosófica si la aprehensión de un saber construido colectivamente es posible sólo si el sujeto se instala en la misma relación con el mundo que supone la constitución de ese saber?⁹

Como hemos dicho, el sujeto de saber nunca es un sujeto puro de saber pues mantiene con el mundo relaciones de diversa especie. Así también, un enunciado que se confiere a una relación con el mundo que sea una relación de saber puede conferirse a otro tipo de relación con el mundo, por ejemplo, un estudiante de filosofía puede dedicarse a aprenderla por la pasión que le provoca el pensamiento, pero también para evitar una mala

⁸ *Ibíd.*

⁹ *Cfr. Ibíd.*

calificación, o para agradar a un profesor que considera una referencia intelectual, o para ir por la vida creyéndose intelectualmente mejor que otros. En cualquier caso lo que parece imposible sostener es la idea de que aprender filosofía “tiene sentido y valor en tanto que tal” o “por sí misma”. Esta idea, sin embargo, es una expresión familiar para quienes trabajamos en ella y, por estos días, una expresión muy utilizada como consigna de lucha y resistencia frente a la eliminación de la filosofía de los currículum educativos alrededor del mundo. Esta expresión, diremos, siguiendo a Charlot, es una expresión insuficiente, pues si el saber siempre es una relación, “el sentido y el valor le vienen de las relaciones que implica e induce su apropiación. Dicho de otro modo, un saber no tiene sentido y valor más que en referencia a las relaciones que supone y que produce con el mundo, consigo mismo y con los otros”.¹⁰

Los estudiantes y profesores en general, pero especialmente los de filosofía, que sostienen que el saber filosófico tiene sentido y valor *en tanto que tal* son aquellos que han conferido sentido y valor al saber-objeto bajo su forma sustancializada, bajo la forma de información, que supone, a su vez, un tipo particular de relación con el mundo, consigo mismo y con los otros.

Me parece, ya para ir concluyendo, y relacionándolo con el título de esta mesa –La filosofía y las posibilidades de su transmisión– que concebir a la filosofía como un conjunto de información agrupada en lo que llamaríamos un corpus disciplinar, resulta igualmente insuficiente para valorar su transmisión en nuestros días, pues nunca como ahora la información había estado tan excesivamente a la mano y en tal abundancia. Enseñar filosofía, en la era de la información, a mi juicio, no es cuestión de estar más informado o menos informado de nombres, teorías o ideas. Para lograr eso ni siquiera profesores o bibliotecas serían necesarias. Bastaría internet. Por otra parte, y esto sí tiene que ver con quienes decimos que enseñamos filosofía, si lo valioso fuera la enseñanza de información llamada “filosófica”, estaríamos transmitiendo *sophia*, es decir, estaríamos concentrándonos en la mitad de lo que realmente nos mueve. *Philosophia* no es la afirmación de *sophia* sino su anhelo, anhelo que está contenido en el acto de desear, ese

¹⁰ *Ibid.* p.105.

acto del amante cuyo impulso insaciable lo lleva a desear lo que ni el mismo sabe, lo que no conoce, lo que no se puede anticipar, lo que no se prevé, y por lo mismo, lo que tal vez nunca llegue. Se trata de es rasgo de inespecificidad que, a mi juicio, es lo más específico de la filosofía y lo único que un profesor o profesora de filosofía no puede dejar de transmitir.

Referencias Bibliográficas

CHARLOT, B., *La relación con el saber*. Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2008.

SCHLANGER, J., *Une théorie du savoir*, París, Vrin, 1978.

MONTEIL, J-M, *Dynamique sociale et systèmes de formation*, París, Éditions Universitaires, 1985.